

## **EMBATES DO PARADIGMA HEGEMÔNICO E DO PARADIGMA CONTRA-HEGEMÔNICO NA QUALIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Kelry Alves Gonçalves

### **Resumo**

Este artigo traz como tema a docência universitária, questionando assim as epistemologias e implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente. Para a compreensão de tal objeto de estudo, usou-se de pesquisa bibliográfica pautando-se na abordagem qualitativa e em uma perspectiva Materialista-Histórico Dialética. Desdobram-se como objetivos esclarecer a construção da ciência, da razão, da epistemologia, dos paradigmas e a relação destes com a sociedade e com a educação; compreender a relação universidade-educação-docência em uma visão histórico-política, econômica e social; refletir as implicações histórico-políticas na qualidade e competência da formação, profissionalização e prática docente universitária. As questões levantadas são: o que se tem pensado por docência universitária? Como ela tem se constituído? Qual contexto histórico-político social e econômico a envolve? E ainda, falar em qualidade e competência na docência universitária significa concordar com o paradigma hegemônico? Considerou-se então que a docência universitária, assim como a universidade pública em seu corpo de docentes e discentes, tem resistido ao engessamento (im)posto pelo neoliberalismo em sua roupagem de “Terceira Via”, mas essa resistência ao paradigma hegemônico só é possível ao desnudar o que está posto e assim ter acesso na formação, na prática e na profissionalização da possibilidade da contra-hegemônia.

**Palavras-chave:** docência universitária; universidade; paradigmas.

### **INTRODUÇÃO**

A sociedade, seus usos, costumes, princípios, instrumentos, alicerces têm se transformado cada vez mais rápido e com isso posto diversos desafios ao indivíduo. Entretanto, a educação, cabendo aqui a contradição que existe e resiste, permanece baseada em modelos de ensino e aprendizagem fragmentados, desarticulados que não respondem às complexidades do homem e de seu meio. Percebe-se assim a docência em um círculo viciante no qual o professor ensina da mesma forma que aprendeu, não há abertura para um novo paradigma. Até porque essa ruptura não se dá sozinha e nem imediatamente. Por isso, refletir e compreender o paradigma dominante e a possibilidade do paradigma emergente se faz necessário e possível numa universidade pública, criativa, democrática e emancipatória cuja

docência universitária seja pensada e discutida articulando formação, profissionalização e trabalho docente.

Assim sendo, este artigo traz como tema a docência universitária, questionando assim as epistemologias e implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente. Traça-se como objetivos esclarecer a construção da ciência, da razão, da epistemologia, dos paradigmas e a relação destes com a sociedade e com a educação; compreender a relação universidade-educação-docência em uma visão histórico-política, econômica e social; refletir as implicações histórico-políticas na qualidade e competência da formação, profissionalização e prática docente universitária. Aliás, propõe-se as seguintes indagações: o que se tem pensado por docência universitária? Como ela tem se constituído? Qual contexto histórico-político social e econômico a envolve? E ainda, falar em qualidade e competência na docência universitária significa concordar com o paradigma hegemônico?

Queiroz (2014) assim como Souza, Magalhães e Guimarães (2011) afirma sobre a importância do posicionamento ontológico, gnosiológico, epistemológico, metodológico e político para uma investigação que seja coerente, consistente para refletir, construir e também transformar a realidade. Deste modo, em uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da pesquisa bibliográfica, esse artigo está no método Materialismo-Histórico Dialético.

A abordagem qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André, 1986, p. 11) possui cinco características básicas, sendo elas: a) Há contato direto, natural e constante do pesquisador com o ambiente e/ou situação investigada. Isso porque os fenômenos são influenciados pelo contexto no qual se encontram, portanto para entender circunstâncias do estudo é necessário perceber as influências que o meio tem sobre ele. b) Os dados são majoritariamente descritivos considerando uma interpretação e estudo sobre tais escritos após a observação, assim eles são a única fonte para se retornar ao momento estudado. c) Importância aos meios e não aos fins, em perceber como o problema se manifesta nas ações cotidianas. d) Atenção especial do pesquisador às perspectivas dos indivíduos participantes da pesquisa; a subjetividade que é impressa sobre as situações e objetos focados pelo pesquisador. e) Processo indutivo para analisar os dados, dessa forma, não há (pré)concepções – hipóteses – que já apontem quais serão as descobertas antes do início dos estudos. Contudo, essa característica não elimina o rigor científico e a existência de um

quadro teórico orientador da coleta e da análise de tais dados; apenas que os focos ficam mais precisos e delineados conforme o andamento da pesquisa e as descobertas realizadas.

Portanto, o objeto de estudo da pesquisa como qualitativa tem as seguintes especificidades: a) ele é histórico, localizado em um tempo e espaço, podendo ser transformado conforme a mudança espaço-temporal. b) tem uma consciência histórica, assim seu significado e intencionalidade são conferidos não apenas pelo pesquisador, mas pela sociedade. c) tem uma identidade com o sujeito, pois trata das relações humanas, assim o pesquisador se identifica no objeto. d) possui uma ideologia intrínseca e extrínseca, pois veicula visões de mundo e interesses, além de se submeter e resistir à dominação vigente. e) é qualitativo porque a realidade social é mais rica e complexa do que as teorias e estudos feitos a respeito dela, mas não exclui dados quantitativos (LIMA e MIOTO, 2007, pp. 38 e 39).

A pesquisa bibliográfica, muito confundida como simples revisão de literatura, vai além da simples observação de dados contribuindo com elementos que sustentam e fundamentam teoricamente o objeto de estudo. O interessante é que o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, aprimorando os procedimentos metodológicos e a exposição eficiente do percurso de pesquisa realizado. Igualmente, também, exigem do pesquisador, disciplina e atenção no percurso metodológico e no cronograma de estudos proposto. Este é um movimento de apreensão dos objetivos, observância das etapas, leitura, questionamentos, interlocuções críticas abrindo um leque de possibilidades, questões, hipóteses, interpretações.

O método que guia essa pesquisa é o Materialismo-histórico dialética (M.H.D.), já que este, segundo Lima e Miotto (2007), induz o pesquisador a considerar a contradição, o conflito, o 'dever', a historicidade, a totalidade, a unidade dos contrários; além de perceber em todo o percurso as dimensões filosófica, política e social que envolve o objeto de estudo. Trata-se de chegar à essência através da aparência, com aproximações sucessivas e não lineares. Desse modo, o conhecimento da realidade é a reflexão crítica da realidade a partir do conhecimento acumulado pretendendo chegar a uma síntese, o concreto pensado. O que prevalece são os elementos produzidos sócio-historicamente que são pensados e repensados em um movimento que permite a mediação.

Os indicadores que compõem e traduzem os aspectos fundamentais do método M.H.D dizem respeito a: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os

sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado: evidenciar o objeto que estava oculto, movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e denominá-la práxis; g) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade (SOUZA *et. al.*, 2011, pp. 45 e 46).

Assim, pretende-se mediante a abordagem qualitativa e na perspectiva M.H.D. trabalhar valores, atitudes, crenças, hábitos do objeto de estudo. Portanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica para perceber os avanços, as dificuldades e contradições na docência universitária, o que imbrica falar sobre a universidade, a docência, os paradigmas, história e políticas que a envolve.

## **OS PARADIGMAS**

Santos (2006) em “Um discurso sobre as Ciências” e Souza (2014b) no texto “Novos paradigmas na Educação” trazem para a reflexão que o momento presente é de instabilidade, o que revela uma crise paradigmática.

Kuhn (1962 *apud* SOUZA, 2014b) formula que paradigma é um conjunto de crenças, valores, técnicas comuns e aceitas pela comunidade para explicar a realidade; assim ele está antes da teoria e é mais que a teoria se pondo como estrutura que atrai e unifica ideias excluindo teorias diferentes que são excluídas no consenso da comunidade. Morin (1990; 1999 *apud* SOUZA, 2014b) ampliando a proposta de Kuhn, conceitua paradigma como noções fundamentais que presidem e controlam o discurso. Para ele conceitos diferentes convivem e se relacionam pela soberania; nesse enfoque relacional há conceitos com mais valor que outros e concomitantemente controla a lógica do discurso. Nessa proposta de Morin (1990; 1999 *apud* SOUZA, 2014b) está o desenvolvimento do conhecimento científico que cresce em extensão como também se transforma frente as continuidades e rupturas na passagem de uma teoria a outra.

O paradigma tradicional ou dominante que é intrínseco ao conhecimento, à ciência, ao social segundo Santos (2006) está assentado na ciência moderna que possui um modelo de racionalidade que a orienta. Na cultura ocidental, antes de 1500, Souza (2014b) descreve que sob uma ciência aristotélica havia a concepção de mundo orgânico, uma natureza inter-dependente dos fenômenos materiais e espirituais, havia uma subordinação das

necessidades individuais às da comunidade. A ciência, por sua vez, assentada na fé e na razão, não buscava prever nem controlar, somente compreender o significado dos fenômenos. A partir do século XV e principalmente do século XVI com mudanças na física e na astronomia pelas descobertas de Copérnico, Galileu e Newton, a revolução científica, o Renascimento colocando o homem como centro do mundo, os descobrimentos marítimos, a alta do mercantilismo. Essa ciência consagrou o racionalismo, o experimento científico da natureza, o homem como senhor do mundo, poderoso para transformar e explorar a natureza e uma concepção de mundo máquina distinto e separado do indivíduo.

Segundo Santos (2006) o novo conhecimento científico distinguiu o senso comum e as humanidades ou estudos humanísticos como não ciência isso porque o caráter racional nega todo e qualquer conhecimento que não se pauta em seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. Nessa lógica de pensamento há uma só forma de conhecimento verdadeiro que estabelece distinções entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, entre a natureza e a pessoa humana. Na intenção de superar toda forma de dogmatismo e autoridade da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia de todo conhecimento vulgar, ilusório, cujas evidências estejam na experiência imediata. Não que teoria prévia, o pensamento dedutivo ou a especulação sejam dispensáveis, porém a instância última de confirmação é a observação dos fatos. Enquanto isso, a racionalidade explica a natureza como passiva, eterna, reversível, desmontável e explicada por leis e regras. Seus mistérios são desvendáveis para além da contemplação, na ação, pois a natureza é para ser dominada e controlada pelo homem. O conhecimento rigoroso e profundo da natureza só acontece pela observação e experimentação. Essa é uma ideia vinda da matemática que fornece à ciência moderna o instrumento privilegiado da análise, a lógica da investigação e o modelo de representação da própria estrutura da matéria (SANTOS, 2006; CHAUI, 1998; SOUZA, 2014b).

A consequência desse pensamento é, primeiro, a desqualificação para a quantificação e em segundo a divisão e a classificação para reduzir a complexidade. A divisão primordial se dá entre as condições iniciais as quais são o reino da complicação, assim é necessário selecionar as condições que são relevantes para a observação e as leis da natureza que são o reino da simplicidade e da regularidade, por isso é possível observar e medir com rigor. Segundo as leis da natureza a posição absoluta e o tempo absoluto nunca são condições

iniciais relevantes. Há uma idéia de ordem e de estabilidade do mundo, cuja ciência (e não senso comum) pode prever e intervir no real pela manipulação e transformação desse real dando assim veracidade e rigor á ciência moderna.

Sendo assim, esse pensamento de um mundo-máquina se torna um dos pilares na ascensão da burguesia. A visão mecanicista, permeando o utilitarismo e o funcionalismo, visou mais dominar e transformar a realidade do que compreendê-la profundamente. Esse movimento de reduzir a complexidade a leis simples no plano cósmico tornou a ciência moderna em um modelo de racionalidade hegemônica que se estendeu do estudo da natureza ao estudo da sociedade. Nasce assim no século XIX as ciências sociais como empíricas, no entanto, Santos (2006) demonstra duas vertentes nesse tratar as ciências sociais: a primeira e também dominante consistiu em aplicar ao estudo da sociedade os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam o estudo da natureza, a segunda vertente bastante reivindicada entretanto ainda marginal está em um estatuto epistemológico e metodológico próprio das ciências sociais tendo como base o ser humano e sua distinção quanto à natureza.

Essa antagonidade, embora convergente na separação do ser humano e da natureza e impregnador de uma gradativa fragmentação do pensamento e unilateralidade da visão, é o sinal da crise do paradigma dominante. Além disso, outras condições teóricas como o avanço e aprofundamento do conhecimento permitiram identificar os limites, ver a fragilidade dos pilares que sustentam tal modelo; a mecânica quântica que produziu a incerteza, a probabilidade percebendo que o tempo e o espaço eram relativos assim como a criação de uma realidade para observação era apenas a intervenção sobre essa realidade e não ela em si puramente; o rigor da matemática, sobre o qual está o rigor das leis da natureza, carece de fundamento; os avanços da microfísica, da química e da biologia que perceberam

em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração; a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2006, p, 10).

Este movimento científico e as demais inovações teóricas que Santos (2006) traz como crises no paradigma dominante advém da reflexão por parte dos próprios cientistas que problematizam sua prática científica buscando para além do conhecimento das coisas o

conhecimento do conhecimento das coisas e assim conhecer ao nós. Passou-se a trazer, o que antes era exclusivo e unicamente do campo da sociologia da ciência, a análise das condições sociais, os contextos culturais, os modelos organizacionais da investigação científica como essenciais na reflexão epistemológica.

Esse obstáculo epistemológico que Chauí (1998, p. 8) aponta como a descoberta de que “os conceitos, os procedimentos, os instrumentos existentes não explicam o que estão observando nem levam aos resultados que estão buscando” é superado com a ruptura epistemológica que conduz a afetar o campo do conhecimento existente com novas teorias, métodos e tecnologias. Por isso o paradigma a emergir dessa revolução científica não pode ser apenas um paradigma científico, mas também um paradigma social.

O que Santos (2006) diz ser assim o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, um paradigma contra-hegemônico e até o momento emergente, é estruturado por ele em quatro teses: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é auto-conhecimento; todo conhecimento visa constituir-se em senso comum.

Contudo, frente a revoluções científicas do século XX e a necessidade da ruptura epistemológica do paradigma dominante em crise a um paradigma emergente, Tello e Almeida (2013) trazem que permanece a valorização do individualismo, a lógica de mercado, e o alicerce do pensamento neoliberal nas ciências sociais, especificamente na educação. Esse pensamento neoliberal foi transportado à educação que passou a ter a tarefa de preparar, adaptar e oferecer mão de obra humana aos interesses mercadológicos do capitalismo. Uma educação assim é frágil, inconsistente e contraditória e tem um Estado, no caso dos países latino-americanos, que perpassa pelas influências históricas da dominação externa; e mesmo com as tentativas de possíveis processos democráticos e mudanças sociais, ainda persiste as ideias e a força da dominação imposta.

Em uma sociedade marcada pela lógica do mercado, cuja educação segue o mesmo padrão e o Estado se anula para a ação privada, o conhecimento vive a contradição do caráter político estratégico ou libertário e o de mercadoria para se fazer valer nos interesses econômicos capitalistas. A universidade, que tem em si a produção e apropriação do conhecimento científico, tem os interesses privados que perpassam o ethos acadêmico visando uma apropriação do conhecimento para as demandas das empresas. Não que o conhecimento



seja para a socialização do saber até porque o conhecimento científico permanece como privilégio de uma elite e a universidade tende a globalização.

## **A UNIVERSIDADE**

A Universidade no século XX (anos 70 e 80) passa por três crises segundo Santos (2011): 1) crise da hegemonia, pois desde a Idade Média a universidade era a formadora da elite pensante, com o capitalismo passou a ser responsável também em formar uma mão de obra qualificada. Sua incapacidade de desempenhar ambas funções retirou-a da supremacia do ensino superior e da produção de pesquisa. 2) crise da legitimidade porque o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a modificação do grupo social a que se destina (questão da legitimidade). 3) crise institucional já que há autonomia universitária de valores e objetivos, mas pressão na submissão dos objetivos a critérios de eficácia e produtividade.

Santos (2011) afirma que a crise institucional se tornou o centro das atenções reformistas, ao mesmo tempo que, a crise da hegemonia foi resolvida pela descaracterização intelectual da universidade e a crise da legitimidade pela segmentação do sistema universitário e desvalorização dos diplomas universitário. Então, a crise institucional é o ponto fraco porque a autonomia científica e pedagógica da universidade está determinada pela dependência financeira do Estado que é o principal assegurador, mas decidiu não ser exclusivo reduzindo a prioridade nas políticas públicas e no financiamento.

O Brasil que viveu da ditadura à democracia nas últimas décadas, tem o neoliberalismo como modelo global do capitalismo, assim a universidade tem a afirmação de uma autonomia (precária e falsa) para a privatização do Ensino Superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Essa perda da prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado foi resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência). Apregoa-se que as debilidades institucionais são insuperáveis, que a Universidade pública é irreformável (tal como o Estado), a única alternativa então foi a criação do mercado universitário (descapitalização e desestruturação da universidade pública em favor do mercado emergente) isso porque uma natureza não criativa não permite expansão.



Diante desse desinvestimento do Estado na Universidade pública, houve a globalização mercantil, pois a mesma procurou ultrapassar a crise financeira gerando receitas próprias pela parceria com o capital o que levou a disseminação por parte do mercado a eliminar a diferenciação entre universidade pública e privada transformando a universidade em empresa, mercado de gestão universitária.

Portanto, o paradigma dominante no projeto político-educacional está basicamente em dois pilares com respeito à universidade: sua descapitalização e transnacionalização.

Há uma descapitalização da universidade pública, sendo assim, há uma dicotomia entre a rigidez da formação universitária versus a volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado. Assim, Santos (2011) percebe que de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado passa a ser ela própria objeto de concorrência, um mercado. A maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia. Essa pressão produtivista desvirtua a universidade e a esvazia de preocupações humanistas ou culturais, ela é um serviço que se tem acesso por via do consumo e não da cidadania. A educação permanente e transdisciplinar se reduz à educação disciplinar para o mercado permanente enquanto a docência crítica, humanista, dialógica, libertadora, de qualidade social tende à competência, individualidade e qualidade mercadológica.

A transnacionalização do mercado universitário está na redução do financiamento público, na desregulação das trocas comerciais, na solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais e na revolução das tecnologias de informação e de comunicação. Isso porque se vive em uma sociedade de informação cuja gestão, qualidade e velocidade da informação são essenciais à competitividade e assim necessita de uma mão de obra muito qualificada. Do mesmo modo a economia é baseada no conhecimento de um capital humano que transfira capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem que a economia obriga. Por isso a necessidade de uma universidade a serviço da sociedade da informação e da economia baseada no conhecimento que se transformam interiormente pelas tecnologias de informação e comunicação e estabeleça novos tipos de gestão e relação entre os trabalhadores de conhecimento e os utilizadores ou consumidores.

Mas, é imprescindível dizer que o paradigma hegemônico encontra dificuldades em se estabelecer nas universidades por causa do paradigma institucional contra-hegemônico e político pedagógico que domina as universidades públicas. Destarte, a luta incessante com o consenso de massa por parte do sistema neoliberal para a substituição do paradigma institucional pelo paradigma empresarial. Há uma ideologia para inculcar que a educação é uma mercadoria como qualquer outra e a liberdade acadêmica é um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade diante das empresas que querem seus serviços. Esse obstáculo está principalmente, segundo o paradigma dominante, no poder dos docentes e na centralidade da sala de aula (que eles acreditam se perderem conforme a generalização do uso de tecnologias pedagógicas online).

A partir das transformações sociais e lutas políticas desencadeadas ao longo do século XX, a universidade se afirma como uma instituição social assume-se como republicana e democrática, acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas, estabelece relações (de afirmação e/ou negação) com a sociedade e com o Estado. Contudo, a partir da década de 90, com a determinação do Estado mínimo, pelas políticas neo-liberais, há uma imposição à universidade para que seja considerada como setor de serviços não exclusivos do Estado. Nesse quadro, a educação antes como um direito, considerada do âmbito público, torna-se um serviço que pode ser privado ou privatizado, o que definiu a universidade como uma organização social e não uma instituição social (CHAUI, 2003).

A universidade como organização é regida por ideias de gestão eficaz e de sucesso para alcançar um resultado particular; sua referência está em si mesma, sendo pautada pelo processo de competição, instrumentalidade e particularidade. Por outro lado, a universidade como instituição é uma prática social que discute e questiona a si mesma e à sociedade pautando-se na universalidade. Enquanto a referência da organização é a si mesma, ao processo de competição; a instituição tem sua referência nas normas e valores da sociedade. Como organização, a universidade torna-se operacional e assim, alheia à formação e ao conhecimento, inclinando discentes e docentes a exigências que não se referem ao trabalho intelectual. Desaparece a formação já que o propósito maior é habilitar rapidamente graduados flexíveis sem reflexão, crítica, mudança ou superação. A pesquisa torna-se fragmentada, sem reflexão e reforçada pela competição, ou seja, dentro da lógica capitalista.

Contudo, a universidade, em sua essência, assentada nos pilares indissociáveis: ensino, pesquisa, extensão; não pode ser entendida como pronta, acabada, definida e muito menos como uma ideia passageira, provisória, mas como um processo histórico-social, uma instituição acadêmica que reproduz e contesta a vida social da qual emergiu. Por esse motivo, ela é o espaço por excelência do debate, da crítica, da produção social, da dúvida, do confronto de ideias, da indagação dos paradigmas, do questionamento de si mesmo, da ruptura epistemológica.

Pensando assim, a universidade assume-se como instituição acadêmica, que difunde e socializa o conhecimento (ensino); questiona o conhecimento já elaborado e amplia-o por meio de novas descobertas (pesquisa); estende à sociedade os conhecimentos acumulados e produzidos (extensão). Se for considerado apenas a articulação entre ensino e extensão, possivelmente o ensino estará voltado aos problemas da sociedade, mas sem a pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico, não haverá inovações. Da mesma forma, se associar o ensino e a pesquisa haverá uma maior reprodução e produção do conhecimento, mas corre o risco de perder a dimensão ético-político-social do saber quando este está desarticulado da sociedade pela ausência da extensão (MOITA e ANDRADE, 2009).

Assim a formação de professores na universidade, que é o lócus da ciência, dos conhecimentos socialmente construídos e organizados com rigor, da teoria e prática, não pretende fazer receitas, modelos prontos; todavia compreendendo a teoria permitir que o discente seja capaz de pensar a sua prática antes e depois e dessa forma, entenda e transforme o real. Logo, a formação do docente, conforme Brzezinski (2008), deve acontecer na universidade para que seja um processo acompanhado de complexidade, crítica, reflexão-ação (práxis), criatividade, reconhecimento das diferentes identidades culturais e das relações que se estabelecem na mediação. O objeto de trabalho do docente é a educação que segundo a autora é um trabalho não material, que está no mundo das ideias, símbolos, conceitos e valores. Dessa forma, para trabalhar com a educação, o profissional docente precisa ser formado continuamente no espaço da universidade, no ensino-pesquisa-extensão, pensando com rigor, apreendendo, socializando e produzindo o conhecimento acumulado socialmente na história, em seu campo específico de interesse, no campo pedagógico, político e científico.

Entretanto, no paradigma dominante, dentro da lógica de uma universidade operacional, a docência universitária é entendida como o lugar daqueles que não tem vocação

para pesquisa e sua função é basicamente transmitir e adestrar (CHAUÍ, 2014), por isso qualidade e competência se tornaram palavras-chave do paradigma hegemônico.

## **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: QUALIDADE E COMPETÊNCIA**

A construção da concepção de qualidade se destaca a partir da década de 90 quando a educação foi reformada segundo os princípios neoliberais que impôs ao campo bases de gestão empresarial para melhorar a educação instrumentalizando mecanismos reguladores para um consentimento ativo. O consenso é essencial para a afirmação e constituição da hegemonia, assim há um processo de regulação, demonstrado principalmente pelos slogans criados e propagados, para que a participação, eficiência e eficácia (vistos como a qualidade hegemônica da educação) sejam aceitos pela comunidade com normas claramente explicitadas, aceitação na participação e concretização efetiva dessas ideias nas práticas.

Assim, a qualidade difundida pela hegemonia foi propagada pelo Banco Mundial, Unesco e outros organismos internacionais que produziram documentos assumidos como governamentais e oficiais. A qualidade aqui pode ser medida por exames impostos afastando a escola, a educação e o professor da relevância social que possuem, retirando sua dimensão política, ética, estética e cultural para focar na atividade técnica. Visa construir pelo consenso ativo um novo homem coletivo que se conforma (por aceitação ou por imposição) com as transformações (im)postas pelo neoliberalismo. Aqui se levanta a estratégia da “Terceira Via”, no qual a economia tem uma face mais humana, ou seja, o capitalismo é revestido por uma roupagem de democracia e sociabilidade. Dessa forma, o capitalismo seria uma justiça social para manutenção e ampliação do status quo.

Neves (2013), Shiroma e Santos (2014), Evangelista e Triches (2014) em suas discussões afirmam ser essa a nova pedagogia da hegemonia que a todo instante traz a ideologia do que antes era “Educação para Todos” a uma ideia e consenso de “Todos pela Educação”. Na “Terceira Via” é o voluntariado que tem a missão de suprir a incompetência do professor e concomitantemente a falta de qualidade da educação. Convida-se a uma coletividade mascarada que no fim é apenas uma individualidade capitalista e não uma solidariedade de união entre pesquisadores, docentes, universidades estruturados em Rede de cooperação como Santos (2011) propõe.

Observa-se então a alternativa (que também foi observada em relação à Universidade pública brasileira) de o domínio dos serviços sociais, entre eles a saúde e principalmente a educação, não devem ser privados e nem estatais, mas uma propriedade pública não-estatal, com isso, são organizações (diferente de instituições) com ações privadas, mas para finalidades públicas. Torna-se atividades não exclusivas do Estado possibilitando uma naturalização da relação entre público e privado. Essa ideologia da hegemonia utiliza de estratégias como a repolitização da política, responsabilização do gestor, do professor, dos pais quanto ao sucesso na educação. Sucesso esse que é definido e medido segundo a produção e comparação com o mercado nacional e internacional de forma que a aprendizagem pode ser medida e posta em rankings.

Contudo, há possibilidade de emancipação na contra hegemonia. Da mesma forma que o professor é o difusor, sujeito e objeto dessa nova pedagogia da hegemonia, ele também é a possibilidade, no conhecimento de todos os arranjos da hegemonia e na investida política porque o intelectual está intrínseco à política e ao trabalho como humanizador, de uma libertação do oprimido e do opressor. Não que o professor seja a última esperança ou a salvação da educação, mas ele é a possibilidade na contra hegemonia.

A docência universitária aqui defendida considera a educação no mesmo ponto de vista de Souza (2014a) que a concebe como *Bildung*, um conceito de Hegel (1988, *apud* SOUZA, 2014a), que entende a educação como processo integral de formação histórica baseada na liberdade e com progresso da realidade da mesma forma que da história. *Bildung* é o progresso pessoal e social pelo qual o sujeito constrói sua autonomia, é a resistência ao processo desumanizador exigindo postura ética.

Oliveira (2003, *apud* SOUZA, 2014a) defende a *Bildung* como aspecto essencial no processo de formação de professores, tanto para aqueles que são formados como docentes quanto aos que como docentes formam professores. Assim, Souza (2014a) estrutura indicadores de qualidade social para a formação docente partindo de construções históricas e sociais e dos contextos políticos e culturais. Esses indicadores de qualidade percebem a educação como bem público e não atrelada aos interesses neoliberais e também estão em constante reformulação e aperfeiçoamento. Assim é importante, no processo de formação docente, a dinamicidade e a autorreflexão (metacognição) que é a capacidade de refletir sobre os próprios pensamentos na dimensão social, intelectual, técnica, interna e espiritual. A

metacognição no campo do conhecimento realça a negação do pensamento reducionista, a identificação do saber e o seu sabor, a discussão da ética em todo conhecimento.

Para Oliveira (2003, *apud* SOUZA, 2014a) a formação necessita aprofundar os caminhos e a necessidade de relacionar-se com dignidade consigo mesmo e com o outro. Isso porque o professor precisa ser formado em sua complexidade, na reflexão e pensamento crítico, valorizando o pensamento emancipatório e libertário, criativo e inovador. Com isso, o movimento formador, *Bildung*, tem em seu centro fornecer as bases para que os sujeitos formem suas autonomias, como também, criem e transformem realidades individuais e coletivas. Severino (2003, *apud* SOUZA, 2014a) contribui com esse pensamento ao considerar a formação para além de aquisição técnica, didática ou de informação. Para esse autor a formação, e assim como qualidade social e de competência, está atrelada a totalidade do ser humano, a sua subjetividade e objetividade, a sua vida sócio-cultural, ao mesmo tempo que, a compreensão histórica da sociedade; o que contrapõe o uso da qualidade e da competência pela “Terceira Via” como uma formação aligeirada e bem treinada para atender os requisitos de eficiência e eficácia do mercado.

Cunha (2006, *apud* SOUZA, 2014a) contribui ao trazer que o processo de formação carece de inovação, emancipação e rupturas. A autora afirma que há necessidade de resistir a tudo quanto desprestigia o conhecimento pedagógico e defender uma educação emancipatória e solidária. Ainda mais em refletir com criticidade as realidades, perceber os discentes como sujeitos no processo de aprendizagem e como produtores de conhecimentos, considerar a subjetividade e o sabor do saber, trabalhar com a dúvida e compartilhá-la, permitir o diálogo com outros campos do saber, contextualizar o conhecimento e sua historicidade, permitir e promover o autoconhecimento para a compreensão sócio-histórica de si mesmo.

Igualmente, Souza (2014a) e Bernardes; Ferreira e Anes (2014) afirmam que é necessário superar a ideia de função docente tradicional, alicerçada na transmissão e reprodução do conhecimento. Rancière (2004, *apud* SOUZA, 2014a) aponta que no ensino tradicional o mestre mantém seu aluno como incapaz para que ele permaneça como o único detentor e transmissor do conhecimento. Fiscarelli (2012, *apud* SOUZA, 2014a) traz que há diferença entre a transmissão e comunicação, enquanto a transmissão implica na subordinação e dominação eliminando toda e qualquer relação recíproca, a comunicação se refere à

dialogicidade permitindo diálogo mútuo. A *Bildung* considera a noção de mente no aspecto social, ecológico, ativo, complexo e o ato de aprender é uma ação compartilhada, solidária, cooperativa e não solitária pois o processo de tornar-se pessoa se constitui na complexa rede de relações.

Bruner (1996, *apud* SOUZA, 2014a) apontou a dificuldade dos professores de apropriarem das mudanças paradigmáticas, por exemplo, do explicar e do compreender. O explicar pensa no discente como aquele que recebe acriticamente o que lhe é transmitido e imposto, um indivíduo passivo, domesticável, alienado, incapaz de crescer, produzir conhecimento ou intervir na realidade. Mas, romper com essa realidade que é histórica e diretamente relacionada com a estrutura da sociedade durante a história não é simples e nem automático. Mesmo que existam contradições nas instituições formadoras, que como já discorrido em respeito às universidades públicas, são espaços embates ideológicos e de (pro)reprodução dos interesses da classe dominante, que condicionam, mas não determinam o processo formativo. O próprio professor em sua interação com seu alunado determina a prática formadora emancipadora ou condicionadora.

Vygotsky (1997, *apud* SOUZA, 2014a) defende a mediação como primordial na construção do conhecimento e fundamental na formação de docentes como algo social, histórico, crítico, emancipador e contra hegemônico. Vygotsky (1997, *apud* SOUZA, 2014a) confirma que as potencialidades humanas são desenvolvidas no movimento das relações, dos enfrentamentos, contradições e não automaticamente. Souza (2014a) assim levanta mais alguns indicadores como essa relação dialética entre a teoria e a prática que se faz a práxis, a sensibilidade artística e a função mediadora.

Santos (2002) contribui nessa reflexão ao realizar a crítica à razão indolente, o modelo de racionalidade ocidental, que segundo ele é “[...] impotente (determinismo, realismo), arrogante (livre arbítrio, construtivismo), metonímica (a parte tomada pelo todo) e proléptica (o domínio do futuro sob a forma do planejamento da história e do domínio da natureza)” (SANTOS, 2002, p. 241). E assim o autor levanta a necessidade de desafiar a razão indolente que planejou a história, a sociedade e a natureza e propor um novo modelo de racionalidade, a racionalidade cosmopolita, na sociologia das ausências e na sociologia das emergências em um movimento de dilatar o presente e contrair o futuro valorizando os diferentes saberes e experiências.



A sociologia das ausências pretende transformar o impossível em possível, fazendo das ausências, presenças. Isso porque a razão metonímica faz de tudo que não cabe em sua totalidade e linearidade como uma não existência. Aqui Santos (2002) traz a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ou minimizada. Por isso ele propõe a ecologia dos saberes, ecologia de temporalidades, ecologia de reconhecimentos e ecologia de produções e distribuições sociais como crítica às lógicas da razão metonímica de despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir. A sociologia das emergências está em abandonar a ideia de futuro sem limites por um futuro com algo concreto que está a emergir. É viver as experiências que não estão dadas, mas que são possíveis no presente. E então, está a tradução que o autor acrescenta como criadora de condições concretas para a emancipação social, para a esperança da transformação.

## **CONSIDERAÇÕES**

Diante desse quadro, na posição de docente, perceber e se confrontar com mudanças em seus próprios pensamentos e práticas pedagógicas pode trazer a insegurança ou a ideia de em mudar a visão e estrutura de professores explicadores, a estrutura tradicional ou até mesmo a estrutura imposta pelo neoliberalismo a partir dos anos 90 da tecnicidade, eficiência, competência. Contudo, fica claro, durante o movimento de participação na disciplina de mestrado “Docência universitária: epistemologias, implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Nesse processo de ensinagem é perceptível que a mudança na prática está diretamente ligada a formação do docente e também a sua tomada de consciência como sujeito com direitos e deveres que possui uma identidade individuais e também coletiva, ou seja, a sua profissionalização. A mudança ocorre primeiramente quando segundo Santos (2002) conhecemos a estrutura e a imposição da hegemonia e concomitantemente em nosso movimento pela emancipação que não se dá de repente, mas conforme se amadurece a utopia pela libertação do oprimido. O movimento de libertação é real, uma condição concreta de futuro, entretanto não linear.

## **REFERÊNCIAS**

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; FERREIRA, Ione Mendes Silva; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Docência Universitária e Inovação: perspectivas para práticas pedagógicas emancipadoras. In: **Docência Universitária: construções, utopias e inovações**. Goiânia: Editora América, 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**: Convite à Filosofia. São Paulo : Ed. Ática, 1998. Resumo. Conteúdo: Epistemologia, mudanças científicas, desmentindo a evolução e o progresso científicos, rupturas epistemológicas e revoluções científicas, falsificação x revolução.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 24, p. 05-15, set./out./nov./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a universidade operacional**. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magana UP, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemar. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa Bibliográfica. In: Revista Katál, Florinópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 1-24.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 14, n. 41, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, 2013.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. **O materialismo histórico dialético**: epistemologia da pesquisa como práxis. Anais do Semiedu – Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida; I Colóquio Internacional Escrita em Educação; II Colóquio Nacional Pensamento da Diferença. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. 2014.

SANTOS, Boaventura Souza de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002.

SANTOS, Souza Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática emancipatória da universidade. Editora Cortez: São Paulo, 2011.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro C.; MAGALHÃES, Solange Martins O.; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro C.; MAGALHÃES, Solange Martins O. (orgs.). **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro. **Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores**. In: Poiésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Editora Kelps, 2014a.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro. **Novos paradigmas na educação**. In: Poiésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Editora Kelps, 2014b.

TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. Apresentação.